DOCUMENT RESUME

ED 132 528 CS 003 085

AUTHOR Cardinet, Jean; Weiss, Jacques
TITLE L'Enseignement de la Lecture dans le Canton de Neuchatel; Resultats de L'Enquete Menee en Deuxieme Annee Primaire, Principes Methodologiques (The Teaching of Reading in the Canton of Neuchatel; Results of the Enquiry Held in the Second Year of Primary School, The Principles of Methods).
INSTITUTION Institut Romand de Recherches et de Documentation Pedagogiques, Neuchatel (Switzerland).
REPORT NO IRDP/R-75.04
PUB DATE Jul 75
NOTE 40p.; In French with English, Spanish and German abstracts

EDRS PRICE MF-$0.83 HC-$2.06 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Evaluation; Primary Education; *Reading Instruction; *Reading Research; Reading Skills; *Teaching Methods
IDENTIFIERS Switzerland

ABSTRACT

This document reports (in French) the results of an evaluation of reading methods used in the second year of primary school in the Swiss canton of Neuchatel. The data show that, in mastering reading skills, pupils are helped by a "wide" teaching method--flexible teaching aimed at high-level objectives such as reasoning, understanding, imagination, and expression. The research shows that teachers who have used a certain method for several years obtain better results in the second year of primary school than do teachers with less experience and that it is beneficial for the teacher to work with the same pupils in the first and second years. In addition, it is suggested that the reading be constructed on the basis of the child's oral language, since oral language comes chronologically and psychologically before written language. The report concludes that the teaching of reading cannot be reduced to one method but must consist of a series of principles which allow each teacher to follow a coherent line of teaching. (Author/JM)

****
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *
****

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH,
EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF
EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY.

ED132528

L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DANS LE CANTON DE NEUCHÂTEL

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE MENÉE EN DEUXIÈME ANNÉE PRIMAIRE

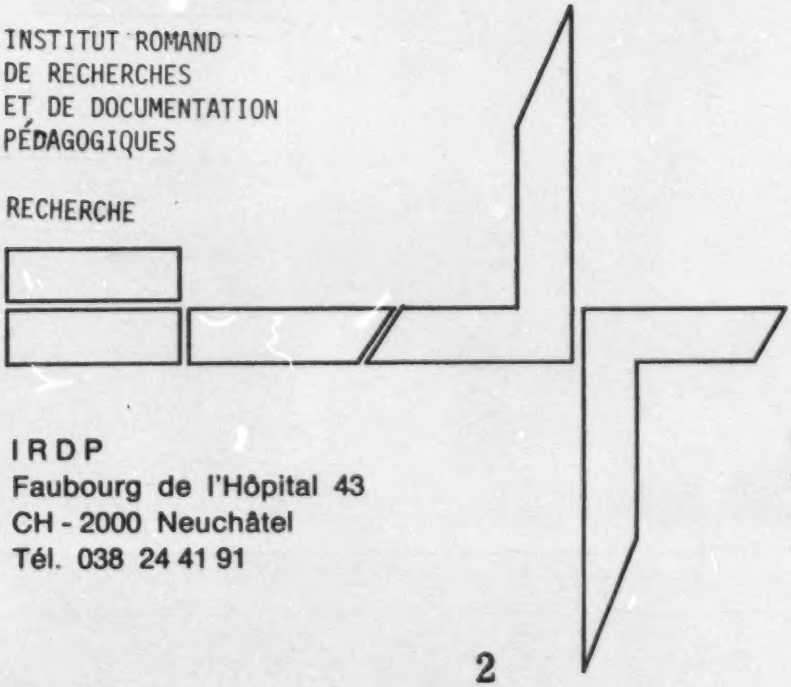
PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES

Rapport élaboré à l'intention de la Conférence des chefs de service et directeurs de l'enseignement primaire de la Suisse romande et du Tessin

Jean CARDINET et Jacques WEISS

INSTITUT ROMAND
DE RECHERCHES
ET DE DOCUMENTATION
PÉDAGOGIQUES

RECHERCHE



IRDP
Faubourg de l'Hôpital 43
CH - 2000 Neuchâtel
Tél. 038 24 41 91

IRDP / R 75.04
Juillet 1975

CS003 085

CARDINET, Jean; WEISS, Jacques

L'enseignement de la lecture dans le canton de Neuchâtel. Résultats de l'enquête menée en deuxième année primaire. Principes méthodologiques. Rapport élaboré à l'intention de la Conférence des chefs de service et directeurs de l'enseignement primaire de la Suisse romande et du Tessin. Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, 1975. X + 26 p. + Annexe. tabl.
(IRDP/R 75.04)

IRDP

lecture
méthodes
enseignement primaire
recherche pédagogique
évaluation

TABLE DES MATIERES

	page
Résumé	III
Zusammenfassung	V
Riassunto	VII
Abstract	IX
1 - OBJECTIF DU RAPPORT	1
2 - ORGANISATION DE L'EXPERIENCE	2
2.1 - Détermination des méthodes de lecture	2
2.2 - Examen des résultats des classes	3
3 - RESULTATS DE L'EXPERIENCE LECTURE MENEE EN PREMIERE PRIMAIRE	3
3.1 - Méthodes de lecture	3
3.2 - Effets de la méthodologie de la lecture utilisée	5
4 - DESCRIPTION DE L'EXPERIENCE DE DEUXIEME PRIMAIRE	7
4.1 - Population	7
4.2 - Epreuves utilisées en deuxième	7
5 - OBJECTIFS DE LA RECHERCHE MENEE EN DEUXIEME PRIMAIRE	8
6 - RESULTATS DE L'EXPERIENCE LECTURE MENEE EN DEUXIEME PRIMAIRE	9
6.1 - Les approches pédagogiques adoptées par les enseignantes de première ont-elles encore des répercussions sur la réussite en lecture de leur classe en deuxième primaire ?	9
6.2 - Comment les effets des quatre approches évoluent-ils au cours des deux ans ?	11
6.3 - L'effet positif de l'enseignement des institutrices expérimentées se prolonge-t-il jusqu'en deuxième ?	12
6.4 - Les classes qui conservent la même institutrice de première en deuxième obtiennent-elles de meilleurs résultats que celles qui changent d'enseignante ?	14
6.5 - Quel est l'effet des vacances sur l'acquisition de la lecture ?	14
6.6 - Résumé des principaux résultats	15
7 - INTERPRETATION DES RESULTATS : VERS UNE PEDAGOGIE DE LA LECTURE	15
7.1 - Qu'est-ce que lire ?	16
7.1.1 - La lecture, sa finalité	16
7.1.2 - La lecture, son fonctionnement	17
7.2 - Qu'est-ce qu'apprendre à lire ?	18
7.2.1 - Découvrir l'importance de la communication écrite	19
7.2.2 - Elaborer des hypothèses de plus en plus plausibles et améliorer leur vérification tant au niveau perceptif qu'à celui du raisonnement	19

7.3 - Qu'est-ce qu'enseigner la lecture ? 20

7.3.1 - Susciter le besoin de lire en faisant découvrir la finalité et l'utilité de la lecture 20

7.3.2 - Favoriser les opérations inhérentes à la lecture 21

7.3.2.1 - en amenant l'enfant à être capable d'énoncer des hypothèses plausibles sur un texte, en l'incitant à imaginer le contenu d'un texte à lire, et en enrichissant son vécu et son langage 21

7.3.2.2 - en entraînant la perception des indices différenciateurs ainsi qu'en incitant l'enfant à s'interroger constamment sur la signification et la cohérence du texte lu 21

7.3.3 - Construire le langage écrit à partir du langage oral 23

7.4 - Résumé 23

8 - PROPOSITIONS DE L'IRDP POUR UNE HARMONISATION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE EN SUISSE ROMANDE 25

Index des tableaux 27

L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DANS LE CANTON DE NEUCHATEL
Résultats de l'enquête menée en deuxième primaire
Principes méthodologiques

RESUME

L'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques a été chargé par les Départements de l'Instruction publique de la Suisse romande d'apprécier "S'exprimer-Lire", faisceau méthodologique pour l'enseignement de la lecture.

L'expérience a été menée d'abord dans la presque totalité des classes de première année primaire du canton de Neuchâtel. Les résultats de cette première phase sont consignés dans le rapport "Evaluation de S'exprimer-Lire" (IRDP/R 74.02). On a ensuite observé les résultats en lecture des mêmes élèves aux tests passés en deuxième primaire. Le présent rapport fait état des résultats obtenus et en donne une interprétation.

Les données recueillies en deuxième primaire montrent qu'un enseignement "large" favorise la maîtrise de la lecture. Par enseignement "large" de la lecture, on entend une pédagogie souple, qui vise des objectifs de niveau élevé comme le raisonnement, la compréhension, l'imagination et l'expression.

La recherche révèle également que les institutrices qui emploient, en première, une méthode de lecture depuis plusieurs années consécutives, obtiennent de meilleurs résultats que celles qui sont moins expérimentées. Cet effet positif se maintient en deuxième année. De plus, le fait, pour l'institutrice, de suivre ses élèves en deuxième année, constitue aussi un facteur positif.

Ces résultats ont incité les auteurs à recommander une méthodologie de la lecture

- *qui crée chez l'enfant le besoin de lire en lui proposant des situations réelles de communication écrite;*
- *qui développe les opérations intellectuelles inhérentes à l'acte lexique : le raisonnement, la compréhension, la créativité, l'expression;*
- *qui tienne compte des stades de développement de l'enfant en recourant à une pédagogie différenciée.*

Le langage oral étant chronologiquement et psychologiquement premier par rapport au langage écrit, on propose de construire le langage écrit (dont la lecture) de l'enfant à partir de sa langue orale.

En conclusion, il ressort de cette étude, qui a duré près de quatre ans, que la pédagogie de la lecture ne saurait se réduire à l'usage d'une méthode unique de lecture. Elle doit au contraire être constituée par un ensemble de principes généraux susceptibles de rendre cohérentes les pratiques multiples propres à chaque enseignante.

* * *

DER LESEUNTERRICHT IM KANTON NEUCHATEL

Resultate der im zweiten Primarschuljahr durchgeführten Untersuchung

Methodologische Prinzipien

ZUSAMMENFASSUNG

Das welsche Institut für pädagogische Forschung und Dokumentation ist von den Erziehungsdirektionen der welschen Schweiz beauftragt worden, die Lesemethode "Sich ausdrücken-lesen", ein methodologischen Ganzes für den Leseunterricht, zu beurteilen.

Die Experimentation wurde in fast allen ersten Klassen der Primarschulen des Kantons Neuchâtel begonnen. Die Resultate dieser ersten Phase sind in dem Bericht "Evaluation : Sich ausdrücken-lesen" (IRDP/R 74.02) niedergelegt. Anschliessend wurde der Leseerfolg der gleichen Schüler anhand von Teste im zweiten Primarschuljahr begutachtet. Der vorliegende Bericht gibt die erreichten Resultate wider und interpretiert sie.

Die in der zweiten Primarschulklasse gesammelten Angaben zeigen, dass ein "breiter" Unterricht die Beherrschung des Lesens begünstigt. Unter "breitem" Unterricht versteht man eine grosszügige Pädagogik, die auf hochgestellte Ziele wie das Räsonnieren, das Verstehen, die schöpferische Kraft und die Ausdrucksweise ausgerichtet ist.

Aus der Untersuchung geht ebenfalls hervor, dass Lehrerinnen der ersten Klassen, die seit mehreren Jahren eine Lesemethode anwenden, bessere Resultate erzielen als andere mit weniger Erfahrung. Das Gleiche gilt für Lehrerinnen die im zweiten Schuljahr unterrichten. Als weiterer positiver Faktor wird angesehen, wenn Lehrerinnen die gleiche Klasse während der beiden ersten Schuljahre behalten.

Diese Resultaten haben die Autoren veranlasst eine Lesemethodologie zu empfehlen

- *die beim Kind das Lesebedürfnis hervorruft, indem wirklichkeitsnahe Situationen der schriftlichen Kommunikation, vorgeschlagen werden;*

- *die dem Leseprozess eigenen intellektuellen Vorgänge fördert : das Räsonnieren, das Verstehen, die schöpferischen Kräfte und die Ausdrucksweise;*
- *die den Entwicklungsstufen des Kindes dank einer differenzierten Pädagogik Rechnung trägt.*

Da die mündliche Ausdrucksweise der schriftlichen chronologisch und psychologisch vorangeht, schlägt man vor, die schriftliche Sprache (Lesen inbegriffen) des Kindes von seiner mündlichen ausgehen zu lassen.

Zusammenfassend geht aus dieser sich über fast vier Jahre erstreckenden Studie hervor, dass sich die Pädagogik des Lesens nicht auf die Anwendung einer einzigen Lesemethode beschränken kann. Sie muss sich im Gegenteil aus einer Reihe von allgemeinen Prinzipien zusammensetzen die es möglich machen, die vielseitigen, jeder Lehrerin eigenen Handlungsweisen, zu verbinden.

* * *

L'INSEGNAMENTO DELLA LETTURA NEL CANTONE DI NEUCHATEL
Risultati dell'inchiesta eseguita in seconda elementare
Principi metodologici

RIASSUNTO

L'Istituto romando di ricerche e di documentazione pedagogiche è stato incaricato dai Dipartimenti della pubblica educazione della Svizzera romanda di apprezzare "S'exprimer-Lire", fascio metodologico per l'insegnamento della lettura.

All'inizio l'esperienza è stata effettuata in quasi tutte le classi di prima elementare del cantone di Neuchâtel. I risultati di questa prima tappa sono riferiti nel rapporto "Valutazione di "S'exprimer-Lire" (IRDP/R 74.02). Si sono osservati, in seguito, i risultati degli stessi allievi con test fatti in seconda. Questo rapporto espone i risultati ottenuti dandone un'interpretazione.

I dati raccolti in seconda elementare dimostrano che un insegnamento "large" favorisce la padronanza della lettura. Per insegnamento "large" della lettura s'intende una pedagogia flessibile che tende a raggiungere obbiettivi di alto livello come il ragionamento, la comprensione, l'immaginazione e l'espressione.

La ricerca rileva inoltre che le insegnanti che adoperano da parecchi anni lo stesso metodo di lettura, ottengono risultati migliori di quelle meno esperte. Questo successo si mantiene in seconda. Il fatto che la maestra prosegue con gli stessi allievi in seconda costituisce un altro fattore positivo.

Questi risultati hanno spinto gli autori a raccomandare una metodologia della lettura

- *che crei nel bambino il bisogno di leggere proponendogli situazioni reali di comunicazione scritta*
- *che sviluppi le operazioni intellettuali inerenti allo "acte lexique" : il ragionamento, la comprensione, la creatività, l'espressione*

. *che tenga conto degli stadi di sviluppo del bambino applicando una pedagogia differenziale.*

Dato che il linguaggio orale cronologicamente e psicologicamente si manifesta prima del linguaggio scritto, si propone di costruire il linguaggio scritto (fra cui la lettura) a partire dalla lingua orale.

In conclusione : questo studio che è durato quattro anni rivela che la pedagogia della lettura non può ridursi all'uso di un unico metodo ma deve essere formata da un insieme di principi generali suscettibili di rendere coerenti le diverse pratiche personali di ogni insegnante.

* * *

THE TEACHING OF READING IN THE CANTON OF NEUCHATEL
Results of the Enquiry held in the Second Year of Primary School
The Principles of Methods

ABSTRACT

The Ministries of Education for the French-speaking part of Switzerland asked the I.R.D.P. to evaluate the reading method "S'exprimer-Lire".

Nearly all the first year primary classes in Neuchatel took part in this experiment. The results of the first stage were noted in the report "The Evaluation of S'exprimer-Lire" (IRDP/R 74.02). The reading results by the same pupils in their second year were later examined. The results obtained and the analysis of them are presented in this report.

The data obtained in the second year show that a "wide" teaching method helps the pupil to master reading. By a "wide" method one understands flexible teaching which aims at objectives at a high level such as reasoning, understanding, imagination and expression.

The research shows that teachers who have used a certain method for several years in first year primary school obtain better results than teachers with less experience. The same factor is shown in the results obtained in the second year. In addition it is beneficial for the teacher to be able to continue working with the same pupils in the second year.

These results prompt the authors to recommend a methodology of reading

- *which creates in the child's mind the desire to read, by proposing concrete situations of written communication;*
- *which develops the intellectual operations inherent to the act of reading : reasoning, understanding, creativity and expression;*
- *which takes note of the stages of the child's development by using teaching methods adapted to the individual needs of each child.*

As oral language comes chronologically and psychologically before the written language, it is suggested that one constructs the written language (reading) on the basis of the child's oral language.

In conclusion, this study which has lasted nearly four years, shows that the teaching of reading cannot be reduced to simply one method but on the contrary must consist of a series of principles which allow each teacher to follow a coherent line of teaching.

* * *

L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DANS LE CANTON DE NEUCHATEL

Résultats de l'enquête menée en deuxième primaire

Principes méthodologiques

"Toute pratique exclusive d'une méthode apparaît désormais comme de la mauvaise pédagogie". (*)

1 - OBJECTIF DU RAPPORT

L'évaluation du faisceau méthodologique "S'exprimer-Lire" a donné lieu, dans le canton de Neuchâtel, à une vaste recherche dont les résultats ont été publiés au fur et à mesure de l'avance des travaux.

Le premier rapport, paru en 1972 (**) a fait état d'une première recherche exploratoire : l'analyse descriptive et exhaustive des méthodes de lecture. Les critères d'analyse définis à cette occasion ont permis d'examiner les fondements méthodologiques et la réalisation de dix méthodes de lecture.

Au printemps 1974 paraissaient (***) les résultats principaux de la recherche, ceux qui concernaient la première année d'enseignement de la lecture. Ce document avait indiqué quelles pratiques pédagogiques avaient cours en première année et quels étaient leurs résultats. Les conclusions de ce rapport montraient également qu'il aurait été souhaitable de voir comment les élèves des classes observées en première lisaient en deuxième année primaire.

Cette question a suscité une étude plus modeste menée en deuxième primaire. La première partie du présent rapport relate les résultats de cette étude.

Ce rapport constitue également le point d'achèvement de l'investigation neuchâteloise. Il convient, par conséquent, d'y inscrire les ultimes conclusions et propositions susceptibles d'améliorer encore l'enseignement de la lecture.

Les développements présentés dans ce rapport font état des théories les plus récentes relatives à la lecture. Nous verrons plus loin que l'expérience neuchâteloise est, le plus souvent, en accord avec elles. Ces mêmes théories appuyées sur les faits observés nous permettront enfin de développer ce qui pourrait être considéré, dans l'état actuel des choses, comme le fondement d'une méthodologie de la lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande.

(*) *MALMQUIST (Eve). - Les difficultés d'apprendre à lire. - Paris, A. Colin, 1973.*

(**) *CARDINET (Jean), WEISS (Jacques). - Comparaison des méthodes de lecture. Analyse interne descriptive. Rapport intermédiaire. - Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, 1972 (IRDP/R 72.09)*

(***) *CARDINET (Jean), WEISS (Jacques). - Evaluation de S'exprimer-Lire. Faisceau méthodologique pour l'enseignement de la lecture. - Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, 1974 (IRDP/R 74.02)*

Cette méthodologie comporterait trois volets :

Qu'est-ce que

. Lire ?

. Apprendre à lire ?

. Enseigner à lire ?

En ce qui concerne la présentation de ce texte, nous la voulons claire, d'un abord facile et par conséquent, peu embarrassée de données numériques et statistiques. Il faut donc considérer ce document comme un instrument apte à soutenir et fonder une décision en matière d'enseignement de la lecture plutôt que comme une communication scientifique cherchant par une présentation détaillée, à prouver la pertinence des démarches envisagées et l'authenticité des résultats obtenus (*). A ceux qui n'auraient pas le loisir de lire l'ensemble du texte, nous conseillons de parcourir les points 6.6, 7.4 et 8.

2 - ORGANISATION DE L'EXPERIENCE

L'évaluation du faisceau méthodologique "S'exprimer-Lire" s'est déroulée en deux temps. Dans un premier temps, il a fallu déterminer les méthodes de lecture utilisées dans le canton et, dans un second temps, en examiner les effets sur l'apprentissage et les résultats en lecture.

2.1 - Détermination des méthodes de lecture

Le contexte neuchâtelois ne se prêtait guère à une comparaison de "S'exprimer-Lire", méthode nouvelle, à une méthode ancienne. En effet, du point de vue de la méthodologie de la lecture utilisée, ce canton se caractérise par une grande diversité. Nous avons dénombré plus de dix méthodes différentes pour une centaine d'enseignantes. Cette situation nous a amenés à penser que même les enseignantes qui prétendaient utiliser les mêmes méthodes pouvaient appliquer en réalité chacune une méthode différente.

Cette hypothèse a été confirmée par l'expérience menée en deuxième primaire. Si l'on compare les groupes d'enseignantes qui ont déclaré utiliser en première année les quatre méthodes suivantes, les plus courantes dans le canton : S'exprimer-Lire, Bien lire - Aimer lire, Le Sablier et Rémi-Colette, la recherche montre qu'aucune de ces méthodes ne se distingue des trois autres et atteste sa supériorité sur elles. Toutes les quatre donnent lieu à des enseignements somme toute assez semblables. Les différences - car il y en a - sont ailleurs. Ce sont les "approches" dont nous allons parler (3.1); ces approches étant diversement présentes au sein de chacune des méthodes annoncées par les maîtresses.

(*) Les résultats détaillés seront présentés ultérieurement dans un document scientifique.

La première phase de la recherche a considéré par conséquent chaque enseignante comme représentante d'une méthode particulière de lecture et a cherché à dégager de leurs réponses à de nombreuses questions les aspects communs dominants de l'enseignement de la lecture dans ce canton. La recherche a mis en évidence quatre approches différentes que nous présenterons au point 3.1.

2.2 - Examen des résultats des classes

En première année, l'effet de l'enseignement de la lecture a été examiné à plusieurs reprises, tout au long de l'apprentissage, par des tests oraux ou écrits, collectifs ou individuels. Les contrôles avaient lieu tous les deux mois environ en première primaire. En deuxième, les épreuves ont été présentées à la rentrée, au printemps et à la fin de l'année scolaire.

La régularité de ces contrôles devait permettre la mise en évidence des différences de rythme de l'enseignement et, par la même occasion, des effets propres à chaque méthode à différents moments de la première et de la deuxième primaire. Les résultats de première année sont rappelés sous 3.2.

3 - RESULTATS DE L'EXPERIENCE LECTURE MENEE EN PREMIERE PRIMAIRE

Comme nous venons de le voir, l'expérience a permis d'obtenir deux grandes catégories de résultats. Les premiers concernent les méthodes utilisées par les enseignantes, les seconds l'influence de ces méthodes sur les résultats des classes en lecture.

3.1 - Méthodes de lecture

Les enseignantes ont décrit leur méthode par l'intermédiaire de plusieurs questionnaires. Ceux-ci ont permis de dégager les objectifs des institutrices, de dresser la liste des moyens d'enseignement utilisés (exercices) et de décrire les interventions pédagogiques quotidiennes et hebdomadaires des enseignantes.

Le regroupement des réponses a montré que les institutrices neuchâteloises envisageaient l'enseignement de la lecture selon une approche large ou au contraire selon une approche concentrée et selon une approche orale ou écrite. Il faut entendre par approche l'union de certaines caractéristiques, de certaines dimensions essentielles de l'enseignement de la lecture. Ce ne sont pas des méthodes mais des aspects de méthode de lecture seulement. Voici les caractéristiques de ces quatre approches fondamentales de l'enseignement de la lecture, telles qu'elles ont été observées dans les classes neuchâteloises :

Qu'est-ce que l'approche large ?

Les caractéristiques de l'approche large sont les suivantes : les exercices proposés aux élèves sont insérés dans un contexte significatif pour l'élève. Ils visent des objectifs élevés comme le raisonnement, la compréhension, la créativité, l'expression. Les autres disciplines du français ne sont pas dissociées de l'enseignement de la lecture.

Qu'est-ce que l'approche concentrée ?

Cette approche est l'opposée de la précédente. La maîtrise du décodage représente l'objectif premier de l'enseignement de la lecture. Les exercices techniques tels que connaissance des lettres, épellation de mots, mises en correspondance des sons et des lettres occupent une place importante dans l'enseignement. Celui-ci est de plus très structuré. Selon cette approche, la lecture constitue un objet d'étude indépendant des autres disciplines.

Qu'est-ce que l'approche orale ?

Les institutrices qui utilisent des méthodes de lecture dont l'approche est orale considèrent la langue orale comme base de leur enseignement. La lecture est enseignée à partir des trente-six sons du français, auxquels on fait correspondre les diverses transcriptions graphiques possibles. Cet enseignement est moins rapide que celui caractérisé par une approche écrite. L'équipement de la classe s'est révélé plus abondant (tableaux muraux, bibliothèque) et l'exercice des prérequis plus systématique.

Qu'est-ce que l'approche écrite ?

Contrairement à l'approche précédente, le langage écrit est considéré comme base de l'apprentissage. La maîtresse présente les lettres et en fait apprendre la transcription parlée. L'enseignement progresse à un rythme rapide, il recourt moins volontiers à du matériel pédagogique tel que les tableaux muraux et n'exerce pas systématiquement les prérequis.

Après ce rappel des quatre composantes possibles d'une méthode de lecture utilisée en première, nous allons rappeler leurs effets principaux sur la réussite de la lecture en première primaire. Les résultats sont présentés au tableau 1.

TABLEAU 1 Résultats de première primaire selon les approches utilisées dans l'enseignement

TESTS	Approches		Approches	
	écrite	orale	large	concentrée
Exactitude de la lecture orale	=	=	-	+
Rapidité de la lecture orale	+	-	=	=
Lecture et écriture de signes graphiques	+	-	+	-
Compréhension du texte	=	=	+	-
Mémoire	+	-	=	=
Raisonnement	+	-	=	=
Créativité et expression verbale	-	+	+	-

3.2 - Effets de la méthodologie de la lecture utilisée

Au terme de la première primaire

L'approche large : les classes (*) formées selon l'approche large se révèlent supérieures en compréhension, en créativité et expression verbale ainsi qu'aux tests qui font appel, pour être résolus, à de bonnes capacités d'adaptation à des situations nouvelles. Elles sont par contre inférieures en lecture orale.

L'approche concentrée : les classes dont l'institutrice adopte l'approche concentrée sont quant à elles supérieures en lecture orale, mais plus faibles en compréhension et créativité verbale et s'adaptent moins bien aux situations nouvelles.

L'approche orale : lorsqu'une institutrice recourt à l'approche orale, la classe obtient des résultats supérieurs en expression et créativité orale. En compréhension, les résultats sont équivalents à ceux des classes formées selon l'approche écrite.

L'approche écrite : contrairement à l'approche orale, les classes formées selon l'approche écrite lisent en moyenne plus rapidement un texte et se

(*) *Dans cette recherche, nous n'avons considéré que les résultats des classes et non des individus.*

révèlent plus à l'aise dans les épreuves à support écrit.

En outre, la recherche a montré que la réussite de l'enseignement dépendait du nombre d'années de pratique d'une même méthode de lecture.

Au cours de la première primaire

Lorsqu'on examine (tableau 2) les résultats obtenus par les classes au cours de la première primaire, nous constatons que ceux qui sont associés aux approches large et concentrée ont tendance à s'écarter alors que ceux qui sont liés aux approches orale et écrite ont tendance à converger.

TABLEAU 2 Comparaison de l'effet des approches au cours de la première primaire et en fin de première primaire

Catégorie des tests / Approches	COMPREHENSION		DECODAGE		Evaluation
	en cours d'année	en fin d'année	en cours d'année	en fin d'année	
large	+	+	=	-	divergence des résultats
concentrée	-	-	=	+	
orale	-	=	-	=	convergence des résultats
écrite	+	=	+	=	

En effet, les résultats appartenant à l'approche large, supérieurs en compréhension tout au long de l'année, régressent aux tests de décodage oral alors que ceux qui dépendent de l'approche concentrée progressent au détriment de la compréhension. Quant à l'approche écrite, elle est caractérisée par une avance rapide dans le programme dans les premiers mois de l'année et un ralentissement à la fin, alors que l'approche orale, plus lente au début, rattrape son retard vers la fin de l'année.

La présentation de ces résultats fait d'emblée apparaître l'intérêt d'une étude en deuxième primaire, qui doit permettre de contrôler si les évolutions convergente et divergente des résultats se prolongent sur deux ans. Nous examinerons cette question sous 6.3.

Cette étude de l'évolution des résultats des classes en deuxième ne représente bien sûr qu'une partie des problèmes susceptibles d'être soulevés par l'expérience menée en deuxième primaire. Le chapitre suivant décrit l'expérience conduite en deuxième, notamment la population examinée et les épreuves auxquelles nous avons eu recours pour enregistrer la réussite moyenne des classes.

4 - DESCRIPTION DE L'EXPERIENCE DE DEUXIEME PRIMAIRE

4.1 - Population

Comme l'expérience menée en deuxième primaire était le prolongement de celle conduite en première, il était nécessaire d'assurer la continuité entre les deux études. Dans certains cas, à la suite de déménagements ou de rééquilibration des effectifs de classes parallèles, certains élèves appartenant à une même classe initiale avaient été répartis dans des classes différentes en deuxième année. Nous avons donc reconstitué, pour l'expérience, les classes initiales en rassemblant les résultats des élèves qui les constituaient alors. Cette démarche était indispensable pour mener cette recherche, puisque seuls les résultats des classes avaient été pris en compte jusqu'ici, et non pas ceux des élèves pris individuellement.

Sur les 117 enseignantes qui animaient, l'année précédente, une classe de première, 23 enseignaient en deuxième aux mêmes classes. Ces dernières se situaient dans des régions rurales comme le Val-de-Ruz et le Val-de-Travers et dans le Littoral.

Parmi ces 23 enseignantes, 12 étaient "inexpérimentées" et 7 expérimentées. 4 institutrices ne nous ont pas donné d'informations relatives à leur expérience de la méthode.

Rappelons que sont considérées comme "inexpérimentées" les institutrices qui utilisaient en première année, pour la première ou la seconde fois la méthode de lecture qu'elles nous avaient annoncée. Par conséquent, lorsque dans ce texte nous parlerons des enseignantes expérimentées, il faudra entendre celles qui utilisaient en première année la méthode déclarée, depuis trois ans ou plus, et non pas celles qui enseignaient en primaire en général, ou en première primaire, depuis trois ans ou plus.

4.2 - Epreuves utilisées en deuxième

Les objectifs de la lecture

L'objectif de lecture que nous avons retenu en deuxième est la compréhension du texte lu silencieusement. Cet objectif a été évalué à trois reprises, en automne, au printemps et au terme de la deuxième primaire. L'exactitude et la rapidité de la lecture orale n'ont fait l'objet que d'un sondage, à la rentrée.

Quatre épreuves, trois de compréhension et une de décodage oral, ont été utilisées pour examiner comment les objectifs ci-dessus étaient satisfaits.

L'épreuve de décodage oral

En automne, nous avons eu recours, pour évaluer la qualité du décodage oral, à la même épreuve que celle utilisée au terme de la première primaire. Il s'agit du test "Histoire", texte d'une centaine de mots que l'élève doit lire à haute voix. L'enseignante note le nombre et le type d'erreurs de chaque élève.

Les épreuves de compréhension

.En automne, le test "Niveau de lecture", adaptation de l'épreuve belge "Compréhension de lecture" de J. Burion, a été soumis aux élèves.

C'est une épreuve de lecture silencieuse. Elle se présente sous la forme de deux histoires de difficulté croissante par le vocabulaire et les idées qu'elles introduisent ainsi que par leur structure. Huit questions se rapportent à la première histoire et douze à la seconde. Elles ont pour but de contrôler le degré de compréhension des textes atteint par chaque élève. Cette épreuve, comme la précédente, avait également été proposée à la fin de la première primaire; dans les deux cas, il s'agit de formes parallèles permettant de mesurer la même performance par des questions différentes.

.Au printemps, les élèves ont été soumis à un second "test de compréhension de lecture". On leur demandait, après avoir lu un texte bref, de répondre à des questions. Dix-neuf textes étaient présentés aux élèves.

.En fin de deuxième primaire, un troisième test de compréhension de lecture, intitulé "Les marmottes", a été présenté aux élèves. Cette épreuve se compose d'une histoire de 280 mots environ. Les élèves étaient invités à répondre à quatorze questions relatives au contenu du texte lu.

Nous allons dresser dans le chapitre suivant la liste des questions auxquelles nous tenterons de répondre dans le rapport.

5 - OBJECTIFS DE LA RECHERCHE MENEE EN DEUXIEME PRIMAIRE

Le nombre encore important de difficultés de lecture rencontrées au terme de la première primaire nous a amenés à considérer l'apprentissage de la lecture comme inachevé à ce moment-là. Nous avons donc souhaité observer l'état de maîtrise de la lecture à différents moments de la deuxième primaire : en automne, au printemps et à la fin de l'année scolaire.

Nous nous sommes posé les cinq questions suivantes :

5.1 - les approches pédagogiques adoptées par les enseignantes de première (indépendamment des manuels utilisés) ont-elles des répercussions sur la réussite en lecture de leur classe en deuxième primaire ?

5.2 - comment les effets des quatre approches évoluent-ils au cours des deux ans ?

5.3 - l'effet positif de l'enseignement des institutrices expérimentées se prolonge-t-il jusqu'en deuxième ?

5.4 - les classes qui conservent la même institutrice de première en deuxième obtiennent-elles de meilleurs résultats que celles qui changent d'enseignante ?

5.5 - quel est l'effet des vacances sur l'acquisition de la lecture ?

6 - RESULTATS DE L'EXPERIENCE "LECTURE" MENEE EN DEUXIEME PRIMAIRE

La présentation des résultats de l'expérience est organisée de la manière suivante :

- Résultats dépendant des approches caractéristiques de l'enseignement de la lecture donné dans le canton
  - effets des approches pédagogiques adoptées en première sur la réussite en lecture en deuxième (6.1);
  - évolution des résultats selon les approches de l'enseignement au cours de la première et deuxième primaire (6.2);
- Résultats dépendant de facteurs autres que les approches de l'enseignement de la lecture
  - expérience des enseignantes (6.3);
  - classes tenues en première et en deuxième par la même institutrice (6.4);
  - vacances scolaires (6.5).

Les résultats dont il est question dans les chapitres qui vont suivre appartiennent aux classes conduites par des enseignantes expérimentées, à l'exception de 6.3.

6.1 - Les approches pédagogiques adoptées par les enseignantes de première ont-elles encore des répercussions sur la réussite en lecture de leur classe en deuxième primaire ?

La mise en rapport des approches méthodologiques utilisées en première avec les résultats moyens des classes aux quatre tests de deuxième a fourni les données suivantes, présentées dans le tableau 3.

Les classes qui ont reçu un enseignement envisagé selon l'approche large plutôt que selon l'approche concentrée se révèlent supérieures en compréhension tout au long de la deuxième et même en lecture orale à la rentrée.

Alors que l'approche concentrée représente exactement l'opposée de l'approche large, toutes les enseignantes qui ne pratiquent pas l'approche orale ne prétendent pas pour autant user d'une approche écrite. L'approche orale n'est donc pas exactement l'opposée de l'approche écrite et réciproquement. Cette situation a pour effet que, à la rentrée d'automne, les approches orale et écrite favorisent toutes deux la réussite en compréhension, de même qu'au terme de la deuxième primaire, toutes deux ne semblent plus avoir d'effets significatifs sur la réussite en compréhension. Nous pouvons donc conclure qu'en deuxième primaire, la distinction entre méthodes "orales" et méthodes "écrites" n'est plus pertinente en ce qui concerne la compréhension de la lecture.

Pour ce qui est du décodage, l'approche écrite, par opposition aux approches non-écrites, favorise surtout la rapidité du décodage, alors que l'approche orale par opposition aux méthodes "non-orales" développe mieux l'exactitude du décodage.

TABLEAU 3 Résultats de deuxième primaire selon les approches utilisées dans l'enseignement

Approches	Compréhension			Décodage oral	
				Rapidité	Exactitude
	Début 2e	Milieu 2e	Fin 2e	Début 2e	Début 2e
large	+	+	+	+	+
concentrée	-	-	-	-	-
orale (opposée à non-orale)	+	0	0	0	+
écrite (opposée à non-écrite)	+	+	0	+	0

+ effet positif de l'approche pédagogique

- effet négatif de l'approche pédagogique

0 pas d'effet différentiel de l'approche pédagogique

Les approches, tout en produisant des effets équivalents lorsque l'on compare le niveau moyen des classes, peuvent susciter un nombre variable de mauvais lecteurs.

Sur ce point, nous constatons qu'à la rentrée d'automne, les élèves qui rencontrent d'importantes difficultés en lecture silencieuse appartiennent d'abord aux classes formées selon l'approche concentrée. En effet les mauvais lecteurs (5% de l'ensemble des élèves formés selon cette approche) n'obtiennent pas plus de 4 points sur 9, comme le montre le tableau 4. Il en est de même pour les élèves formés selon l'approche large mais au test de lecture orale. Les mauvais lecteurs commettent au mieux 50 fautes.

Au printemps encore, l'approche large - peut-être parce que cet enseignement tient davantage compte des rythmes individuels - compte quelques mauvais lecteurs de plus que les autres approches.

Au terme de la deuxième primaire, les quatre approches de la lecture ne se différencient plus. Cet effacement des différences au terme de la deuxième nous conduit à ne pas accorder une grande importance à cet effet des approches puisque, après deux ans, aucune d'elles ne produit, plus qu'une autre, de mauvais lecteurs.

TABLEAU 4 Meilleurs scores obtenus à chacun des tests de deuxième par un élève appartenant au 5 % inférieur de l'ensemble des élèves du canton, selon les approches pédagogiques

	Approches	large	concentrée	orale	écrite
automne	lecture silencieuse max. 20 points	5	4	4	6
	lecture orale nombre d'erreurs min. 0	50	35	40	30
printemps	lecture silencieuse max. 19 points	5	6	6	6
été	lecture silencieuse max. 14 points	4	4	4	4

6.2 - Comment les effets des quatre approches évoluent-ils au cours des deux ans ?

Si l'on considère l'évolution des résultats des classes du début de la première au terme de la deuxième, nous constatons que certaines tendances apparues en première (que nous avons rappelées sous 3.2, comme l'accroissement des différences entre résultats liés aux approches large et concentrée et au contraire la diminution des écarts entre approches orale et écrite) se prolongent en deuxième. Ainsi l'approche large favorise la compréhension tout au long des deux années primaires alors qu'inversement l'approche concentrée maintient son infériorité dans ce domaine. De même les approches orale et écrite, qui avaient tendance à se rejoindre au terme de la première, ne produisent plus d'effets différenciés significatifs au terme de la deuxième.

Néanmoins, il faut noter quelques données inattendues par rapport à ce qui a été observé en première. L'approche concentrée semblait être associée à la fin de la première au succès des épreuves de lecture orale. Nous constatont que ce n'est plus le cas en deuxième; même à ces épreuves, l'approche large se révèle supérieure.

6.3 - L'effet positif de l'enseignement des institutrices expérimentées se prolonge-t-il jusqu'en deuxième ?

La recherche menée en première primaire a montré que les enseignantes expérimentées (au sens défini sous 4.1) obtenaient à peu près à toutes les épreuves de meilleurs résultats dans leur enseignement que celles qui ne bénéficiaient que de peu d'expérience. Nous avons désiré savoir si cette influence se prolongeait encore en deuxième.

Nous constatons effectivement que les avantages observés dans ces classes se sont maintenus en deuxième. En effet, les résultats aux quatre tests de deuxième des classes tenues en première par des enseignantes expérimentées sont légèrement supérieurs à ceux des classes tenues par des enseignantes moins expérimentées. Les écarts entre les scores sont faibles. Il nous a semblé cependant utile de mentionner cette supériorité, étant donné qu'elle s'observe à tous les tests, comme le montre le tableau 5.

TABLEAU 5 Résultats aux tests de deuxième année selon l'expérience de l'institutrice de première

	Institutrices utilisant la même méthode			
	depuis 1 ou 2 ans		depuis plus de 2 ans	
Compréhension 1 Test "Nadine" Nombre de points	11.620	-	12.086	+
Compréhension 1 Test "Nadine" Temps mis pour le résoudre (en secondes)	2190.599	-	2171.475	+
Compréhension 2, partie 1 Nombre de points	6.115	-	6.305	+
Compréhension 2, partie 2 Nombre de points	6.541	-	6.651	+
Compréhension 3 Test "Les marmottes" Nombre de points	9.652	-	9.690	+
Lecture orale Test "Histoire" Nombre d'erreurs	16.398	-	13.915	+
Lecture orale Test "Histoire" Temps de lecture (en secondes)	349.052	-	330.782	+

Si l'expérience de l'institutrice représente un facteur positif dans l'enseignement de la lecture, nous avons également fait l'hypothèse que, pour une maîtresse, le fait d'accompagner ses élèves pendant deux ans ne pouvait être que bénéfique et, par conséquent, favoriser la maîtrise de la lecture. Le point suivant donne la réponse à cette question.

6.4 - Les classes qui conservent la même institutrice de première en deuxième obtiennent-elles de meilleurs résultats que celles qui changent d'enseignante ?

Les sept classes qui conservent la même institutrice de première en deuxième obtiennent de meilleurs résultats que celles qui changent d'enseignante.

Il faut noter cependant que ce sont des classes à plusieurs ordres qui se situent le plus souvent en milieu rural et que de ce fait elles sont composées d'élèves francophones pour la plupart, présentant une meilleure capacité d'expression que les enfants non-francophones, davantage présents dans les classes urbaines à un seul degré. Ces faits expliquent donc partiellement la supériorité en lecture des classes rurales sur les autres. Néanmoins, lorsque nous neutralisons cette influence, la supériorité des classes tenues pendant deux ans par la même institutrice reste marquée, mais plus faiblement. (*)

6.5 - Quel est l'effet des vacances sur l'acquisition de la lecture ?

Les niveaux atteints en lecture par les classes neuchâteloises au terme de la première primaire sont-ils maintenus à la rentrée ?

Si l'on considère les niveaux atteints par les classes, au terme de la première primaire et à la rentrée de deuxième, nous constatons que les résultats moyens de la rentrée sont légèrement inférieurs à ceux de l'été. Pour obtenir cette information, nous avons comparé la moyenne des classes à deux tests, passés une fois au terme de la première et une autre fois à la rentrée, en deuxième. Les résultats sont consignés dans le tableau 6.

TABLEAU 6 Effet des vacances - Comparaison des moyennes cantonales obtenues en fin de première et à la rentrée de deuxième

	Test de compréhension "Nadine"	Test de décodage oral "Histoire"
	Nombre de points	Total des erreurs
juin 1973 1re primaire	12.726	13.661
septembre 1973 2e primaire	12.086	13.915

(*) Rappelons, à ceux qui souhaiteraient vérifier nos énoncés, que les méthodes statistiques employées et les résultats détaillés des comparaisons seront présentés dans un document scientifique ultérieur.

Cependant, si, dans l'ensemble, les niveaux en lecture des classes régressent au cours des vacances, on constate que la position relative des classes les unes par rapport aux autres ne se maintient pas de l'été à l'automne. Les bouleversements de l'ordre des classes, révélateurs de l'évolution différente des élèves pendant les six semaines de vacances, apparaissent surtout à l'épreuve de lecture orale, moins à celle de compréhension.

6.6 - Résumé des principaux résultats

. L'institutrice qui envisage l'enseignement de la lecture selon une approche large obtient des résultats supérieurs en première primaire. L'effet positif de son enseignement se prolonge même en deuxième.

. Que l'enseignement de la lecture soit envisagé en première selon une approche orale ou écrite n'a plus guère d'importance en deuxième car, à ce moment, ces deux approches ne produisent plus d'effets différenciés.

. Les institutrices expérimentées ont un enseignement plus efficient, dont l'influence reste encore sensible en deuxième.

. Les enseignantes expérimentées qui tiennent la même classe pendant deux années consécutives obtiennent des résultats supérieurs en lecture à celles qui, bien qu'expérimentées aussi, n'enseignent qu'en première.

. Les mêmes épreuves de lecture sont moins bien réussies après les vacances qu'avant. La position relative des classes se trouve aussi modifiée après cette période.

7 - INTERPRETATION DES RESULTATS : VERS UNE PEDAGOGIE DE LA LECTURE

Nous venons d'examiner les effets des diverses méthodes d'enseignement de la lecture, tels que nous les avons observés au terme de la deuxième année primaire. Pour donner tout leur sens aux résultats, il faut pourtant les confronter aux attentes théoriques. C'est seulement l'accord des uns avec les autres qui peut permettre de conclure de façon assurée.

Nous allons donc prendre un certain recul par rapport à l'expérience de Neuchâtel pour définir, sur la base des travaux récents de psychologie et de linguistique, le pourquoi et le comment de la lecture et de l'apprentissage de la lecture.

Nous en tirerons ensuite les conséquences pédagogiques et nous pourrons alors montrer en quoi les résultats de l'expérience menée dans le canton de Neuchâtel s'inscrivent dans cette pédagogie de la lecture.

Parler de pédagogie de la lecture n'implique pas le recours à une méthode unique de lecture. Il n'est en effet plus guère soutenable aujourd'hui de parler d'une méthode de lecture. Les termes "pédagogie" ou "méthodologie" de la lecture sont plus appropriés, parce qu'ils supposent une conception plus souple ou plus large de l'enseignement.

Définir une pédagogie de la lecture, c'est fixer les principes, les orientations, les objectifs de l'enseignement et proposer des exemples de procédures et des moyens en accord avec eux. L'enseignant se trouve alors plus à l'aise pour appliquer un enseignement différencié dont les techniques et les procédures (les méthodes au sens habituel) varient selon le niveau des élèves ou le type de difficultés à surmonter.

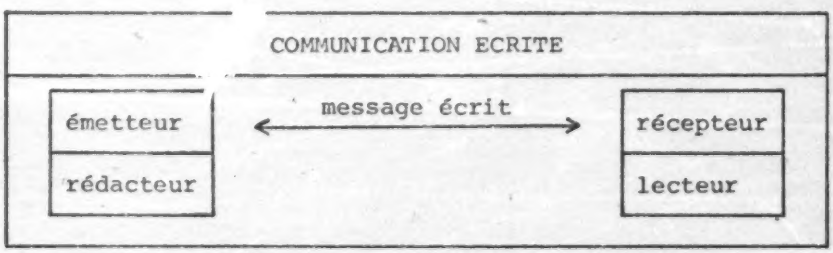
Une telle pédagogie repose sur une conception théorique de la lecture, dont nous avons montré l'importance et l'articulation à l'occasion de l'analyse interne des méthodes d'enseignement en 1972 (*). Examinons ce qu'est lire, apprendre à lire et enseigner la lecture, les trois critères principaux que nous avions fixés dans l'étude de 1972 que nous avons déjà citée, pour caractériser les fondements d'une méthode de lecture.

7.1 - Qu'est-ce que lire ? (**)

Selon les points de vue que l'on considère, il est possible d'obtenir plusieurs définitions de la lecture. Nous en retiendrons deux : la lecture envisagée du point de vue de sa finalité d'abord, de son fonctionnement ensuite.

7.1.1 - La lecture, sa finalité

La lecture, comme le mentionne d'ailleurs le plan d'études romand, suppose un message écrit. Elle représente le pôle récepteur de la communication écrite, la rédaction correspondant au pôle émetteur.



La lecture a pour but la réception d'un message écrit.

Cette définition implique une relation indirecte entre l'auteur et le lecteur, due à la distance ou au temps. La communication se fait souvent dans un seul sens, quand un auteur s'adresse à un lecteur. C'est le cas pour les livres, les journaux, les modes d'emploi. La communication peut cependant devenir un échange entre l'émetteur et le récepteur, dans le cas d'une correspondance.

(*) CARDINET (Jean), WEISS (Jacques). - Comparaison des méthodes de lecture. Analyse interne descriptive. Rapport intermédiaire. - Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, 1972 (IRDP/R 72.09)

(**) La théorie ci-après est inspirée de l'ouvrage de SMITH (Frank). - Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read. - New York, Holt, Rinehart and Winston, 1971

7.1.2 - La lecture, son fonctionnement

On considère généralement la lecture comme un automatisme, associant des lettres et groupes de lettres aux sons de la langue orale. Ce serait alors une activité proche du réflexe qui ne laisserait guère de place aux activités supérieures de l'individu : le raisonnement, l'imagination.

En fait, la lecture est un acte intelligent et complexe. Lire, c'est émettre des hypothèses sur le texte en fonction du contexte linguistique et du vécu du lecteur, et vérifier ces hypothèses à partir d'indices "différenciateurs" et à partir de la signification. Il faut noter que cette démarche intellectuelle n'est pas spécifique de la lecture.

Examinons la première partie de la définition.

. Emettre des hypothèses sur le texte en fonction du contexte linguistique et du vécu du lecteur.

Cette partie de la définition présente la lecture comme différente d'un déchiffrage lettre par lettre ou mot par mot. Le lecteur n'est jamais "naïf" devant un texte, c'est-à-dire ignorant ce que la lecture lui réserve; au contraire, le lecteur est "averti", il pressent le contenu du texte en fonction du contexte : ce qu'il sait de l'auteur, ce que lui suggèrent les illustrations ou le titre s'il y en a, ce qui a déjà été dit dans le texte. La structure grammaticale de la phrase, les marques orthographiques le préparent aussi à lire des mots présentant des caractéristiques déterminées. Le lecteur formule des hypothèses également en fonction de ce qu'il est : il s'attend à lire les mots qu'il connaît le mieux, les tournures de phrases qui lui sont les plus familières.

Par exemple, le médecin s'attend à rencontrer des termes scientifiques dans une revue scientifique médicale. Il les lira avec d'autant plus d'aisance que la terminologie lui est familière. De même le linguiste lit correctement "locution" plutôt que "location" dans un ouvrage technique parce que, pour lui, la probabilité de trouver "locution" dans le texte est élevée. L'enfant, plongé dans la lecture d'un livre d'aviation, s'attend à trouver "planeur" plutôt que "placeur".

. Vérifier ces hypothèses à partir d'indices "différenciateurs" et à partir de la signification.

Lorsque l'apprenti lecteur émet des hypothèses sans les vérifier et que, par conséquent, il se trompe ("prunier" lu "prune" par exemple), nous avons l'habitude de dire qu'il devine, qu'il ne lit pas. Or tout lecteur "devine" mais contrôle ses hypothèses pour que sa lecture soit correcte, non pas en lisant en détail tout le mot (la lecture serait trop longue et fastidieuse), mais en prélevant les indices qui lui permettent de différencier un mot d'un autre. Ainsi entre danse et panse, l'indice "différenciateur" est la position du

jambage; entre planeur et placeur, c'est l'ouverture vers la droite ou vers le bas de la lettre centrale n/c; entre systémique et systématique, la longueur du mot (présence ou absence de at) ...

La perception des indices significatifs représente le premier niveau de contrôle, le second étant la cohérence de la signification. Cette seconde vérification est nécessaire, car il se peut que l'hypothèse posée soit fausse ou que les indices prélevés n'aient pu être correctement perçus. La lecture est alors erronée. L'incohérence du texte amène le lecteur à émettre une nouvelle hypothèse et à relire le mot en cherchant davantage d'indices, voire à lire lettre par lettre s'il s'agit d'un mot inconnu comme vraisemblablement "phytozoaire".

On pourrait extérioriser le raisonnement du lecteur de la manière suivante :

. énoncé de l'hypothèse : "Je lis un ouvrage sur l'aviation, le texte traite du vol à voile, le mot "planeur" apparaîtra probablement dans le texte;

. vérification de l'hypothèse d'après les indices différenciateurs : "Le mot à lire présente au début deux jambages, l'un au-dessous, l'autre au-dessus de la ligne. Je lis "planeur". Les indices suffisent à discriminer "planeur" d'"avion", par exemple, autre mot attendu. Il n'est même pas nécessaire de vérifier s'il s'agit de "planeur" ou de "placeur", si la possibilité de rencontrer "placeur" à cet endroit du texte est nulle".

. vérification de l'hypothèse et de la lecture d'après le sens : "La cohérence de la signification permet d'accepter le mot tel qu'il est lu".

Toutes ces étapes se déroulent évidemment très rapidement. Le lecteur n'en a pas conscience. Le fonctionnement de la lecture, tel qu'il est défini ici, se trouve particulièrement bien illustré par la lecture de textes manuscrits composés de mots dont certaines lettres sont estompées. Toutes les lettres ne sont pas lisibles, et pourtant, le texte peut être lu. Un mot déformé peut garder une configuration qui conserve les indices nécessaires à la lecture. Par exemple : "eusaiqu—de la lecture; appr—huade la lecture". La lecture sera même d'autant plus aisée que le lecteur connaît le vocabulaire et l'organisation des phrases du rédacteur, contexte nécessaire à l'énoncé d'hypothèses vraisemblables.

Ces définitions de la lecture permettent de mieux comprendre ce qu'est l'apprentissage de la lecture.

7.2 - Qu'est-ce qu'apprendre à lire ?

Etant donné la finalité et le fonctionnement de la lecture, apprendre à lire,

. c'est découvrir l'importance de la communication écrite,

. c'est s'entraîner à élaborer des hypothèses de plus en plus plausibles et améliorer leur vérification tant au niveau perceptif (celui des indices différenciateurs) qu'à celui du raisonnement (examen de la cohérence de la signification).

7.2.1 - Découvrir l'importance de la communication écrite

L'enfant, lorsqu'il aborde l'apprentissage de la lecture, ne pratique que la communication orale et le langage oral. Le besoin de recevoir un message écrit est ressenti différemment par les élèves selon l'importance accordée à l'écrit dans leur environnement : présence ou absence de livres à domicile, existence ou non d'une bibliothèque en classe ou dans l'école.

L'apprentissage suppose donc la découverte de la finalité de la lecture, de l'utilité de la lecture, afin que l'enfant ait envie de communiquer. Or ce désir de communiquer par écrit, de recevoir un message écrit ne peut être considéré comme présent chez tous les élèves au début de la scolarité. La lecture peut ne pas être valorisée par le milieu de l'enfant. Elle peut également lui donner une autonomie qu'il n'est pas encore prêt à assumer (il préfère se faire lire une histoire par sa mère, par exemple, plutôt que la lire tout seul). R. Diatkine, psychiatre d'enfants, disait même, lors du Symposium de Chaumont sur la lecture : "Il ne faut pas croire ... que le besoin de communiquer soit un besoin universel, naturel et répandu chez tous les enfants. Je dirais même que je suis profondément convaincu du contraire ... les enfants n'éprouvent pas le besoin de lire, d'écrire ou même de parler" (*).

7.2.2 - Elaborer des hypothèses de plus en plus plausibles et améliorer leur vérification tant au niveau perceptif qu'à celui du raisonnement

La lecture orale et silencieuse fait appel, dans son fonctionnement, à une activité intellectuelle élevée telle que énonciation d'hypothèses et vérification de leur cohérence. L'apprentissage réside dans le développement et l'affinement de ces prévisions et de ces contrôles.

La lecture et son apprentissage nécessitent donc un stade de développement intellectuel suffisant et un vécu assez riche pour que l'enfant puisse en extraire des hypothèses. Ces conditions peuvent être remplies vers cinq ans par certains enfants, vers sept ans par d'autres. Pour s'assurer que la majorité des élèves ont atteint ce degré de maturité nécessaire, les pays scandinaves portent à sept ans le moment du début de l'apprentissage de la lecture. Cette mesure présenterait d'heureux effets sur l'apprentissage. E. Malmquist déclare :

(*) *DIATKINE (René). - Le problème de l'affectivité. In : Apprendre à lire. Actes du Symposium international sur l'apprentissage de la lecture. Chaumont sur Neuchâtel - 1971. - La Tour-de-Peilz, Ed. Delta, 1973.*

"L'âge tardif de départ (de l'enseignement de la lecture) est une des causes importantes du nombre relativement réduit de cas de difficultés de lecture au niveau des écoles élémentaires suédoises" (*).

Après avoir montré ce qu'est la lecture et en quoi consiste son apprentissage, il est possible de préciser comment envisager un enseignement de cette discipline et comment y intégrer les conclusions de l'expérience neuchâteloise.

7.3 - Qu'est-ce qu'enseigner la lecture ?

Qu'est-ce qu'enseigner la lecture ? La réponse à cette question nous est soufflée par ce qui vient d'être énoncé jusqu'ici dans le rapport.

Enseigner la lecture, c'est

. d'abord susciter le besoin de lire en faisant découvrir le but et l'utilité de la lecture;

. ensuite favoriser le développement des opérations inhérentes à la lecture :

- en amenant l'enfant à être capable d'énoncer des hypothèses plausibles sur un texte, en l'invitant à imaginer le contenu d'un texte et en enrichissant son vécu;
- en entraînant la perception des indices "différenciateurs" ainsi qu'en engageant l'enfant à s'interroger constamment sur la signification et la cohérence du texte;

. enfin, construire le langage écrit à partir du langage oral.

Voyons plus en détail ces trois aspects de l'enseignement de la lecture présentés par ordre décroissant d'importance.

7.3.1 - Susciter le besoin de lire en faisant découvrir la finalité et l'utilité de la lecture

Nous avons vu sous 7.2.1 que l'enseignement de la lecture ne peut être fructueux que si ce savoir faire à acquérir est perçu comme utile et répond à un besoin de l'enfant. L'enseignement doit donc créer ce besoin en lecture en rendant significatives les situations de lecture, cela dès le début de l'enseignement. Ceci implique d'établir une réelle communication écrite entre auteur et lecteur, ou de rendre la réception du message utile pour une réalisation : la correspondance entre classes (procédure imaginée par C. Freinet et suggérée également par le plan d'études romand), l'exécution de consignes, ou la lecture de textes composés par les élèves, illustrent ce que l'on entend par situations significatives de lecture.

(*) *MALMQUIST (Eve). - L'enseignement de la lecture en Suède et les mesures prises pour la correction des déficiences chez l'enfant. In : Lecture et pédagogie. Actes du Colloque international de Tours - 1972. - Orléans, Centre régional de documentation pédagogique, 1973.*

La composition collective d'histoires, puis leur lecture, présentent l'avantage de réduire la distance entre l'auteur et le lecteur. Le contenu des livres d'histoires stimule également l'intérêt des élèves. La lecture d'histoires, par la maîtresse, en classe, peut faire naître ou renforcer cet attrait pour le livre.

7.3.2 - Favoriser les opérations inhérentes à la lecture

7.3.2.1 - en amenant l'enfant à être capable d'énoncer des hypothèses plausibles sur un texte, en l'incitant à imaginer le contenu d'un texte à lire, et en enrichissant son vécu et son langage

Enoncer des hypothèses sur un texte nécessite le recours au raisonnement et à l'imagination, et au-delà encore, à un vécu riche et un langage bien constitué.

L'enseignant doit donc favoriser le développement intellectuel de l'enfant et sa créativité. Ceci suppose donc des activités de niveau élevé, différentes du déchiffrage proprement dit, comme s'exprimer sur le texte, deviner son contenu, imaginer une autre fin à l'histoire. Ces activités ont leurs propres prérequis : l'imagination de l'enfant sera d'autant meilleure que l'expérience de celui-ci est plus large, son vocabulaire plus étendu, son langage mieux développé.

L'enseignement de la lecture, conçu de cette manière, ne se limite pas à celui de techniques, mais pénètre toutes les disciplines du français (enrichissement du vocabulaire, sensibilisation aux règles orthographiques et grammaticales) et même celles de la mathématique, de l'environnement, de l'éducation artistique ou physique (dessin, maquettes, mime, rythmique ...). La pédagogie tend aujourd'hui à intégrer de plus en plus les disciplines enseignées jusque-là séparément. C'est notamment le cas pour les branches de l'environnement et pour le français. Le plan d'études romand dit ceci à propos du français : "L'enseignement de la langue a un caractère global".

7.3.2.2 - en entraînant la perception des indices différenciateurs ainsi qu'en incitant l'enfant à s'interroger constamment sur la signification et la cohérence du texte lu

Le lecteur doit vérifier la justesse de ses hypothèses en examinant si le mot rencontré correspond bien au mot attendu : longueur, jambages au-dessous et au-dessus de la ligne, position des lettres-repères dans le mot. L'enfant qui apprend à lire suit une démarche analogue à un niveau plus élémentaire : interprétation des lettres d'après des repères différenciateurs, perception de groupes de lettres constituant des structures connues, reconnaissance de mots simples, etc. Il acquiert progressivement les mécanismes de la lecture en apprenant à distinguer les caractéristiques discriminatives des structures

les unes des autres. Le rôle des exercices techniques est d'entraîner cette activité.

Pour qu'un enfant soit capable de s'interroger constamment sur la signification d'un texte et sa cohérence, l'enseignant doit considérer la compréhension comme fondamentale et proposer de nombreuses activités qui s'y rapportent. L'enseignant demande à l'enfant si ce qu'il lit est cohérent, si l'histoire a un sens. L'esprit critique est ainsi développé, de même que l'expression.

Compréhension, esprit critique, expression, voilà encore des activités de niveau élevé, qui dépassent le simple déchiffrage du texte.

En situant les résultats de l'expérience neuchâteloise par rapport à la présentation méthodologique ci-dessus, nous constatons que l'approche large de l'enseignement correspond assez bien à cette méthodologie. Nous avons vu, sous 6 et 6.2, que cette approche a une influence positive sur l'enseignement de la lecture, puisque les classes qui ont bénéficié de cet enseignement large se sont révélées supérieures, en compréhension notamment, en première et en deuxième primaire. La lecture devrait donc être enseignée selon cette approche. L'approche concentrée de la lecture, au contraire, ne favorise guère la réussite en lecture. Les exercices techniques de lecture, comme la connaissance des lettres, les associations lettres-sons, l'épellation, les recherches de sons ou de lettres, qui relèvent de l'approche concentrée, devraient occuper une position secondaire dans l'enseignement. Ces exercices sont nécessaires à l'apprentissage, mais ils ne représentent pas tout l'apprentissage de la lecture. Cette conception est parfaitement cohérente avec la pédagogie de la lecture que nous venons de décrire. Elle en est même le corollaire.

Si la lecture est un acte intelligent, comme nous venons de le montrer, il présuppose un niveau intellectuel minimum. Or les élèves, à un âge donné, présentent des écarts importants dans leur développement. C'est une constatation banale, mais qui revêt une grande importance pour l'organisation de l'enseignement. Celui-ci doit en effet être différencié et tenir compte des écarts individuels plutôt qu'être rigide, structuré et proposant un rythme d'apprentissage identique pour tous (un son par semaine). Un enseignement de la lecture étalé sur plusieurs années et donné, si possible, par la même enseignante, donnerait la possibilité de mieux tenir compte des stades de développement des élèves. La lecture pourrait progresser différemment selon les élèves ou groupes d'élèves.

Pour qu'une institutrice puisse appliquer une telle pédagogie différenciée, il ne s'agit pas seulement de lui donner une formation appropriée, il convient de mettre à sa disposition des moyens d'enseignement permettant le travail individuel ou en groupes : fiches de lecture, fiches autocorrectives, jeux divers, livres ...

7.3.3 - Construire le langage écrit à partir du langage oral

Plusieurs méthodes de lecture publiées ces dernières années sont caractérisées par leur approche "orale". Cette approche ne s'est pas révélée plus efficace que l'approche écrite dans les classes neuchâteloises. Elle n'est pas apparue moins efficace non plus, que ce soit au terme ou au cours de la deuxième primaire. Si l'on peut la recommander, c'est donc moins sur une base expérimentale que pour des raisons théoriques.

L'approche par l'oral est plus cohérente, plus simple aussi. Elle considère les 36 phonèmes de la langue française comme point de départ de l'apprentissage. A partir de ces 36 sons, il est possible de construire les innombrables représentations graphiques qui y correspondent. Ainsi, par exemple, le phonème [s] peut être représenté graphiquement par ç dans garçon, par ss dans assiette, par c dans cidre, par s et x dans six, par t dans action. On perçoit alors les avantages qu'une telle approche peut fournir pour l'acquisition de l'orthographe.

L'oral est en outre premier par rapport à l'écrit : "Toute définition linguistique met en relief le caractère primordial essentiel de la réalité phonique, essentiel car donnant connaissance de l'essence même du langage. La forme graphique est secondaire, subordonnée à la forme phonique dont elle n'est qu'une représentation. Une langue est parlée avant d'être écrite, et nombreux sont encore les exemples de langues qui assument leur fonction d'outil de communication sans avoir de forme écrite" (*). Il semble donc a priori préférable, pour aborder le langage écrit, de partir du langage oral. C'est le seul que l'enfant pratique et l'on ne peut construire un apprentissage nouveau qu'en s'appuyant sur des connaissances déjà acquises.

La priorité accordée à l'oral est par ailleurs prescrite dans le plan d'études romand : "L'enseignement de la langue doit être conçu comme un encouragement à la communication orale d'abord, écrite ensuite".

7.4 - Résumé

L'évaluation du faisceau méthodologique "S'exprimer-Lire", menée en première et en deuxième primaire dans le canton de Neuchâtel, a donné une vision nouvelle des méthodes de lecture qui devrait permettre de dépasser les querelles anciennes. La recherche a permis de définir, puis d'évaluer diverses approches de l'enseignement de la lecture, constitutives de l'ensemble des méthodes actuellement utilisées. Les résultats de l'expérience ne sont pas suffisants pour fonder toute cette pédagogie. Cependant, leur parenté avec d'autres résultats scientifiques antérieurs a permis de confirmer les observations neuchâteloises et d'énoncer quelques éléments fondamentaux d'une pédagogie générale de la lecture. Voici ces conclusions :

(*) RENARD (M.), VION (M.). - L'Alfonic. In : Repères, No 24, mars-avril 1974, pp. 5-49.

. L'enseignement de la lecture doit créer le besoin de lire.

. La lecture étant une activité intelligente, l'enseignement tendra à favoriser le raisonnement, la compréhension, mais aussi l'imagination. Il intégrera la lecture au français et même aux autres disciplines du primaire, la mathématique par exemple.

. Si la lecture est raisonnée, elle présuppose un développement intellectuel suffisant, état que les enfants atteignent à des moments divers. La pédagogie de la lecture doit en tenir compte en individualisant ses pratiques et en donnant à chacun le temps d'éclore. L'enseignement devrait se prolonger tout au long de la scolarité primaire. Deux ans pourraient suffire pour que chaque élève sache lire un texte simple. Cette pédagogie individualisée devrait inciter les institutrices à ne pas envisager un enseignement dont le rythme serait identique pour tous les élèves (organisation hebdomadaire de l'enseignement).

. On souligne aujourd'hui la primauté de la langue orale sur la langue écrite et on recommande que la pédagogie de l'écrit se fonde sur le langage oral. Celui-ci est, par ailleurs, le premier à être acquis par l'élève. Bien que l'expérience n'ait pas prouvé la supériorité de l'approche orale, des considérations linguistiques et pédagogiques semblent justifier un enseignement de la lecture fondé sur l'oral.

En définitive, le choix d'une méthode unique de lecture n'est plus une question à se poser. Ce qui importe, c'est de définir une pédagogie de la lecture, intégrée dans la pédagogie du français. Cette pédagogie de la lecture serait issue des quatre considérations énoncées ci-dessus. Les enseignantes, pour la suivre, pourraient s'inspirer de toutes les méthodes et y puiser les éléments en accord avec elle. Le Sablier, S'exprimer-Lire, la méthode naturelle Freinet représentent les méthodes capables de fournir le plus de suggestions et d'exemples, mais certains aspects d'autres méthodes pourraient également soutenir une telle pédagogie : citons par exemple le support gestuel imaginé par Borel-Maisonny, ou le support couleur de Gattegno, ou encore l'exploitation variée du contenu des lectures ... caractéristique peut-être d'une méthode cantonale actuelle ...

Cette conception de l'enseignement de la lecture a bien entendu un retentissement sur la formation du corps enseignant. Cette formation devrait présenter plusieurs méthodes de lecture et inviter les institutrices à les mettre en rapport avec la pédagogie générale de la lecture et de la langue maternelle, proposée par le plan d'études et la méthodologie romande du français.

8 - PROPOSITIONS DE L'IRDP POUR UNE HARMONISATION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE EN SUISSE ROMANDE

La recherche conduite par l'IRDP et les réflexions méthodologiques qu'elle a suscitées ont montré que l'enseignement de la lecture était le fait des institutrices plutôt que celui d'une méthode. L'harmonisation de l'enseignement en Suisse romande ne devrait donc pas dépendre du choix d'une méthode romande, mais plutôt de l'énoncé de certains principes fondamentaux susceptibles de guider la préparation d'une méthodologie de la lecture et le choix de pratiques pédagogiques proposées par différentes méthodes.

Voici en bref ces principes, tels qu'ils ont été présentés dans notre premier rapport "Evaluation de S'exprimer-Lire" et dans le présent document :

PRINCIPES VALABLES POUR LES ENSEIGNANTES
1. La motivation est fondamentale
2. L'enseignement est envisagé selon l'approche large.
3. La lecture est construite à partir du langage oral.
4. L'enseignement est rarement collectif.
5. L'enfant bénéficie de deux ans pour apprendre à lire.
PRINCIPE VALABLE POUR LES ADMINISTRATEURS SCOLAIRES
6. Les instituteurs et institutrices les plus expérimentés enseignent en première primaire. Dans la mesure du possible, ils accompagnent les élèves en deuxième.

L'IRDP avait reçu pour mandat d'évaluer le faisceau méthodologique "S'exprimer-Lire". Bien que la recherche et ses conclusions ne permettent pas de répondre directement à la question, nous allons tenter de situer ici cette méthode par rapport aux principes énoncés plus haut et voir dans quelle mesure les institutrices peuvent s'inspirer des propositions de cette méthode pour élaborer leur enseignement de la lecture.

On peut dire que "S'exprimer-Lire", tel qu'il est conçu aujourd'hui, est conforme aux principes 1, 2, 3 et 5. Quant à la valeur relative des principes 2 et 3, il nous semble que "S'exprimer-Lire", comme d'ailleurs "Le Sablier", accorde trop d'importance à l'approche orale, parce que, probablement, elle représente une dimension originale, voire révolutionnaire, de cette méthode. Cette approche a tendance à dominer l'enseignement de la lecture. Au contraire, il nous semble que l'approche large devrait être prioritaire, alors que l'aspect technique de la pédagogie de la lecture pourrait prendre une place secondaire dans le processus d'apprentissage.

En ce qui concerne le principe 5, la méthode, grâce à des mesures administratives neuchâteloises et peut-être à la suite de nos premières recommandations, réserve effectivement deux ans à l'apprentissage de la lecture.

Le principe 4 n'est pas suivi intégralement dans S'exprimer-Lire. Cette méthode s'efforce d'individualiser l'enseignement. "Le groupe-classe existe au niveau relationnel, mais au niveau fonctionnel, les tâches et les situations de recherche doivent être individualisées". Cependant l'organisation de l'enseignement demeure rigidement structurée en "semaines" pour tous les élèves; cette organisation nécessite donc une importance intervention collective qui va à l'encontre de cette pédagogie différenciée.

Le principe 6 n'est satisfait qu'à demi. La méthode recommande aux institutrices d'accompagner les élèves en deuxième, mais ne dit rien quant à l'attribution des classes de première primaire à des enseignantes expérimentées. Il faut bien admettre, d'ailleurs, que l'application du principe 6 n'appartient ni aux auteurs de méthodes, ni aux enseignantes, mais aux administrateurs scolaires.

> En résumé, S'exprimer-Lire admet et tient compte de la plupart des principes que nous proposons. Par conséquent, le faisceau méthodologique qu'elle présente peut inspirer les enseignants de Suisse romande, à l'exception de son organisation hebdomadaire (appliquée à tous les élèves de la classe) contraire au principe 4.

On ne saurait exclure pour autant d'autres méthodes de lecture. L'approche large n'est en effet pas le propre de S'exprimer-Lire, loin de là, ni même l'approche orale. Des méthodes plus souples et plus individualisées existent également.

Si on s'interroge sur une éventuelle introduction de S'exprimer-Lire dans les cantons romands, on peut répondre que ce "faisceau méthodologique", satisfaisant en grande partie aux exigences théoriques de l'heure, est viable et qu'il pourrait être introduit dans notre région. Avec deux conditions cependant : la méthode, d'une part, devrait être amendée compte tenu des critiques que nous avons formulées à son égard; et, d'autre part, il devrait être entendu que cette méthode - comme toute autre méthode désormais - devra faire l'objet d'une étude permanente en vue de sa continuelle mise au point. Le certificat de viabilité que nous décernons à S'exprimer-Lire ne signifie pas - et on l'aura compris en nous lisant - que nous pensions que ce "faisceau méthodologique" doive obligatoirement devenir la méthode unique de lecture de la Suisse romande. D'autres méthodes existent, leur valeur a été reconnue. L'essentiel, répétons-le, est de s'employer à tenir compte, chaque fois - quelle que soit "la méthode" appliquée - et en chaque lieu, des principes que nous avons énoncés et qui, eux, transcendent chaque méthode particulière.

* * *

INDEX DES TABLEAUX

page

Tableau 1 - Résultats de première primaire selon les approches utilisées dans l'enseignement 5

Tableau 2 - Comparaison de l'effet des approches au cours de la première primaire et en fin de première primaire 6

Tableau 3 - Résultats de deuxième primaire selon les approches utilisées dans l'enseignement 10

Tableau 4 - Meilleurs scores obtenus à chacun des tests par un élève appartenant au 5 % inférieur de l'ensemble des élèves du canton, selon les approches pédagogiques 11

Tableau 5 - Résultats aux tests de deuxième année selon l'expérience de l'institutrice de première 13

Tableau 6 - Effet des vacances - Comparaison des moyennes cantonales obtenues en fin de première et à la rentrée de deuxième 14

* * *